

A expressão: os afetos como aproximação à identidade

The expression: affections as an approximation to identity

LUÍS FILIPE SALGADO PEREIRA RODRIGUES*

Artigo submetido a 15 de maio 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

*Universidade de Lisboa, Faculdade de Arquitetura, Centro de Investigação de Arquitetura, Design e Urbanismo (CIAUD), Desenho e Computação. Rua Sá Nogueira, Pólo Universitário, Alto da Ajuda. 1349-063 Lisboa, Portugal. E-mail: luisfiliperodrigues@yahoo.es

Resumo: O principal objetivo deste trabalho foi o de permitir aos alunos descobrir o seu eu interior através do simbolismo e da sua reflexão. Os alunos não deveriam tornar público o seu eu interior, mas aproximar-se de sua identidade através do jogo de metáforas consubstanciadas na matéria com um sentido poético (embora o texto pudesse ser mais ou menos objetivo) através da expressão criativa. Trata-se, portanto, de estabelecer uma comunicação subliminar que daria um passo à frente para a invenção do eu interior, transformando os afetos negativos, os medos, a autocensura, etc., numa forma de ser livre.

Palavras-chave: Identidade / afeto / simbolismo / emoções / criatividade.

Abstract: *The main purpose of this work was to be able pupils to discover their inner self through symbolism and its reflexion. The pupils were not supposed to make public their inner self, but to approached their identity through the play of metaphors consubstantiated in matter with a poetic sense (although the text might be more or less objective) through creative expression. It was therefore a question of establishing a subliminal communication that would provide a step forward for the invention of the inner self, transforming negative affects, fears, self-censorship, etc., in a free way of being.*

Keywords: *Identity / affection / symbolism / emotions / creativity.*

Contexto conceptual

Freud dizia haver três profissões impossíveis: as de educador, governante e psicanalista. Fizessem o que fizessem, sempre faziam mal
— António Coimbra de Matos (2011:31).

Embora a revolução identitária tenha marcado um limiar crucial na emergência do sujeito, este último não tem, frequentemente, senão uma urgência: voltar atrás. Reencontrar a evidência do sentido da vida. Reencontrá-la numa direção oposta à subjetividade suposta estar em marcha: na direção do passado, na direção de tudo o que toma a forma dum dado objetivo, e ainda mais, na direção da pureza imaginária do que aparece ligado à natureza. Como se a identidade tivesse não de ser construída, mas encontrada, como uma essência secreta, um objeto vital que teria sido perdido.
— Jean-Claude Kaufmann (2005:74).

É nestas circunstâncias que me coloco enquanto professor, enquanto ator que erra inevitavelmente, nomeadamente, segundo Coimbra de Matos (2011:31), por “omissão ou interferência”, desde “a ausência da resposta oportuna e adequada” à “intervenção inusitada e inibitória ou desorganizadora” (Matos, 2011:31). Ainda apropriando-me das palavras de Coimbra de Matos (2011:31), “educar, como analisar, é facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento (...) o saber-fazer e do refletir”, no sentido de, nas palavras do autor (2011:31), procurar a “a verdade adquirida (em oposição à revelada), a ação eficiente (em contraste com a eficaz) e o pensamento reflexivo (em vez do repetitivo)”, pois, partilhando da sua ideia fulcral “é, nesse caso, o salto do aprender para o crescer” (Matos, 2011:31) assim se torne, nas palavras de Kaufmann (2005:73) num “ser livremente reflexivo, não hesitando em questionar e em questionar-se acima de tudo” e onde, de acordo com Kaufmann (2005:73), através da reflexibilidade se inscreva numa lógica de abertura, que despedaça as certezas e põe em causa o que é tido por adquirido.

Trata-se, pois de metamorfosear uma aparente estrutura da identidade que, segundo Kaufmann (2005:73-4), pelo contrário, não cessa de recolar os pedaços, tornando-se num sistema permanente de encerramento e de integração do sentido, cujo modelo é a totalidade (Kaufmann, 2005:73-4). O que conflui para a ideia não da entidade estável, mas para o aprofundamento dos si mesmos, onde se requer esforço e assunção de riscos (Kaufmann, 2005:70):

A este custo, eles autorizam um trabalho de reforma de si mesmo verdadeiramente inovador, nos limites do realizável, em que o presente consegue momentaneamente colocar entre parênteses o peso do passado. Eles representam uma das modalidades

mais conseguidas da subjetividade em obra na invenção de si mesmo (Kaufmann, 2005:70).

Mais, e inevitavelmente recorrendo à fonte de inspiração em Coimbra de Matos (2011:31), os professores “formam pensadores e investigadores, e não acumuladores, de conhecimentos (pensamentos feitos) ou executores de programas (repetição de técnicas)” e querem “um pensamento pensante, e não pensamentos pensados; fazer perguntas à realidade, e não ilustrar o real com teorias pré-estabelecidas” (Matos, 2011:31).

Tudo isto, ainda com referência a Coimbra de Matos (2011), os professores evoluem quando “abrem horizontes à expansão da mente e não enclausuram o pensamento em baías: as convicções de uma ideologia ou as crenças de uma doutrina”, tentando transformar os *self-schemas* na medida em que “eles resultam, com efeito, na trajetória social, da história da pessoa” e “não são, no fundo, senão o reflexo de experiências de confrontações com diversos contextos, registados sob a forma de quadro de determinação das ações futuras” e, assim eles não deixarão “de se metamorfosear, quando a ocasião se oferece, em modelos de comportamento guiando estritamente a ação” (Kaufmann, 2005:69-70).

Numa palavra, como o diz Coimbra de Matos (2011:31), os professores como os analistas “amam a liberdade — de ser, sentir, pensar e agir — e advogam a responsabilidade de existir — em face do mundo, dos outros e de si próprio”. Contudo, não ignoremos que, como o diz Kaufmann (2005:80), “é preciso distinguir, radicalmente, indivíduo e identidade e combater as ilusões subjetivistas, que deixam pensar que o indivíduo é livre de se inventar como o deseja, quando ele não é senão o produto da sua história, da troca com os contextos em que se inscreve” e que “os si mesmo possíveis são um dos instrumentos mais eficazes, que permitem ao indivíduo libertar-se dessas determinações fabricadas por ele próprio” (Kaufmann, 2005:70) pelo que “a sua liberdade não é, evidentemente, total” (Kaufmann, 2005: 70) e “o contexto tem de ser tomado em conta (Kaufmann, 2005:70).

Partindo destas premissas, como professor de Artes Visuais, sublinho a importância da liberdade da fantasia e da imaginação que libertem o aluno (sujeito) de predeterminações, nunca a descurando em prol da razão e do raciocínio, considerando que “a fantasia não é simplesmente uma fuga da realidade, mas um constante e inevitável acompanhamento de experiências reais, com as quais está em constante interação” (Segal, 1975:25).

A fantasia, como saída instintiva da opressão de autocensuras moralizantes, torna-se um meio de libertação simbólica, como o acontece com a exploração do



Figura 1 · Trabalho de aluna do 9º ano.

Figura 2 · Trabalho de aluno do 9º ano.

imaginário, onde o pensamento se une aos afetos mais profundos e mais ligados à consciência de que a subjetividade é poderosa e não reprimível pelo claustro da razão.

O imaginário é, assim, sentido como uma experiência de si mesmo; deixa sempre atrás de si — sonho, leitura de um conto, visão de um espetáculo — não somente a recordação dos abalos do eu, por ele provocados pelos seus convites para fugir para fora de si mesmo, mas também a necessidade de olhar para si mesmo, o espanto pelo facto de ter sido tentado pelo que não se é, a surpresa por descobrir em si divisões e possibilidades ignoradas (Malrieu, 1996:116).

Neste contexto, tentou-se os alunos se projetassem no seu trabalho fazendo um percurso livre, num primeiro momento, pelo instinto, num segundo momento, pela intuição, e num terceiro momento pela reflexão. Isto, na medida em que, à semelhança do pintor, segundo Malrieu (1996:99), “a projeção é o momento da espontaneidade”, “não que o pintor se entregue, de forma alguma, às suas imagens, mas as correspondências entre a primeira impressão, subjetiva, afetiva, e a expressão perceptiva ou imaginativa desta impressão (na mente ou na tela) não podem ser estabelecidas em consequência de um raciocínio” (Malrieu, 1996:99).

Partindo do campo onde o aluno poderia exprimir-se — a fantasia e o imaginário — supunha-se que se fizesse uma descrição da obra, ou melhor, que a narração do processo da obra refletisse a experiência pessoal, considerando que “cada um narra-se na história da sua vida, que dá sentido ao que ele vive” (Kaufmann, 2005:132). Contudo, não devemos sonegar que a liberdade de cada um tem limites de várias ordens, sejam eles manifestos ou latentes.

O sujeito no seu crescimento vê-se limitado tanto pelas regras que a sociedade impõe, como as que a família estipula, como as que o seu íntimo desperta, no sentido de configurar o *self-schemas*. O sujeito é um reflexo de tudo isto, e a *reflexibilidade* do sistema mais geral ou mais particular é inevitavelmente dirigida (Kaufman, 1999):

Ela é passada pelo crivo das imagens de si mesmo, que podem ser muitíssimo variáveis ou, pelo contrário, fortemente geradas por focos identitários que as fixam em coletivos persistentes. Ela é, igualmente, filtrada pelas instituições. Quanto mais um indivíduo se apoia nestas últimas, e abandona a sua capacidade subjetiva à socialização institucional, mais a sua reflexibilidade se vê predefinida pelos quadros de pensamento e mesmo pelos tipos de linguagem, que lhe são atribuídos e o constituem [Douglas, 1999] (Kaufmann, 2005:249).

Posto isto, o papel do professor, mais do que acentuar o dirigismo, deveria facilitar não a reflexibilidade mas a reflexão. Porém, esta difícil tarefa está condicionada pelas barreiras assimiladas pelo próprio professor enquanto identidade

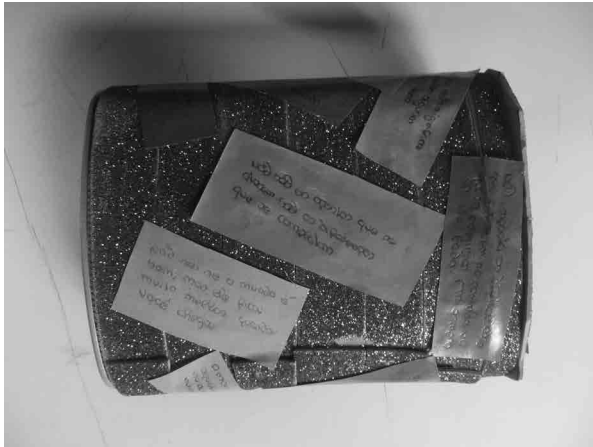
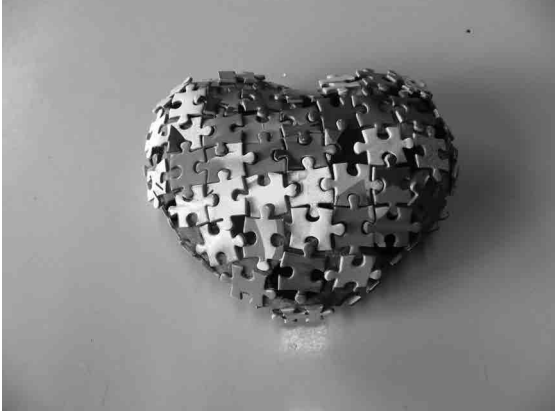


Figura 3 · Trabalho de aluno do 9º ano.

Figura 4 · Trabalho de aluna do 9º ano.

Figura 5 · Trabalho de aluna do 9º ano.



Figura 6 · Trabalho de aluna do 9º ano.



Figura 7 · Trabalho de aluna do 9º ano.

que reflete também ela uma sociedade interventora na sua maturação e aculturação. Não é fácil compreender com profundidade o que o aluno pensa/sente, dado que “cada qual acredita compreender o outro, quando não faz senão interpretar as suas palavras, a partir do seu próprio universo de significação [Wolton, 2003]” (Kaufmann, 2005:248).

Num contexto de interpretação intersubjetiva, o professor tenta perceber o sentido do si do aluno e também, por consequência, o seu si, com base no si autobiográfico de cada um, assente em fatores mais estáveis, nos termos em que António Damásio fala:

A minha designação para essa entidade é a de si autobiográfico. O si autobiográfico depende de memórias sistematizadas de situações em que a consciência nuclear permitiu o conhecimento das características mais invariantes da vida de um organismo: quem foram os pais, onde se nasceu, quando, de que coisas de que se gosta e que coisas se detestam, a reação habitual face a um problema ou conflito, o nome, etc. Utilizo o termo memória autobiográfica para designar o arquivo organizado dos principais aspetos da biografia de um organismo (Damásio, 2004:37).

O si autobiográfico será então, por associação a Kaufmann (2005:132) uma narrativa baseada em factos vividos, uma história de vida resultante duma trajetória objetiva. Assentes no si autobiográfico, vamos formulando a ideia da nossa identidade sem, contudo, esquecer que somos, nas palavras de Kaufman (2005) um reflexo da estrutura (social). Precisamente, o sujeito poderá converter a predominância da reflexibilidade através do processo de reflexão sobre a sua expe-

riência enquanto sujeito, reflexão profundamente pessoal (Kaufman, 2005:61).

Na abordagem que se apresenta aplicar-se-á o conceito de identificação (NB: “Processo fundamental na construção da personalidade e também da identidade do sujeito, que consiste em apropriar-se dos aspetos, faculdades ou qualidades que pertencem a outros objetos (fontes e suportes de identificação) e em que se transformar de acordo com o modelo” [Charron *et al.* 2013:132].) e de identidade (NB: “Estrutura que expõe e explica o narcisismo, e que faz parte integrante do Eu; capacidade de permanecer o mesmo através das mudanças; sentimento de continuidade; soma das representações que cada um tem de si mesmo” [Mijolla, 2005:908].), diferenciando-os devidamente. Veja-se que “identificação” é um processo dinâmico que tem como referência a projeção de si em alguém que serve de referência com a qual temos afinidades intrínsecas ou de natureza idealizada. Salvar-se que a configuração da entidade é uma tentativa de circunscrever e estabilizar esse processo (Kaufmann, 2005) — o que não é igual ao sentido de formular a identidade como “uma ideia, uma imagem ou uma sensação de si mesmo” (Kaufmann, 2005:99). A identificação é o processo pelo qual passamos, no sentido da procura da nossa identidade, que, por sua vez, é aquela que nos torna únicos e que se forma pelas nossas idiossincrasias, muito embora, para uma configuração mais cabal, se recorra a atributos de outras naturezas:

Os objetivistas e subjetivistas podem chamar a si a definição, segundo a qual a identidade «é um sistema de sentimentos e de representações de si mesmo, (ou seja) o conjunto das características físicas, psicológicas, morais, jurídicas, sociais e culturais a partir das quais a pessoa se pode definir, apresentar-se, conhecer-se e fazer-se conhecer, ou a partir das quais os outros a podem definir, situar ou reconhecer [Tap, 1979:8] (Kaufmann, 2005:39).

Os alunos com que trabalhei neste trabalho estão agora, na direção de maturação, à procura de uma identidade, muito embora a sua experiência seja de uma iminente identificação. Esta predominância passa nesta altura por um momento de charneira que desencadeia uma certa crise. Os modelos de identificação deixam de ser os pais e começam a ser os grupos onde se inserem, no sentido de mais tarde encontrarem uma identidade mais autónoma. Apear disto, não se podem isolar completamente deste processo identificatório, pois “indivíduo é, ele próprio, matéria social, um fragmento da sociedade da sua época, quotidianamente fabricado pelo contexto em que participa, incluindo nos seus recônditos mais pessoais, incluindo a partir do interior” (Kaufmann, 2005:44).

A procura da nossa identidade passa por oscilações onde há crises, e diz Kaufmann (2005:28), “é precisamente porque há «crise», vacilação das referências

de definição de si mesmo, que se desenvolve com tanto vigor a busca identitária". Sendo um processo em contínuo reajuste, não para nem se estabiliza, pois, diz Kaufmann (2005:29), "se a identidade é um processo, continuamente aberto e interativo, é impossível alguma vez estabilizá-la e ainda menos descobrir-lhe no interior a sua verdade última". O que nos remete para António Damásio:

Cheguei à conclusão de que o organismo, tal como é representado no interior do seu próprio cérebro, é um precursor biológico provável daquilo que finalmente se torna o fugidio sentido do si. As raízes profundas do si, incluindo o si alargado que abarca identidade e individualidade, podem ser encontradas no conjunto dos dispositivos cerebrais que de forma contínua e não consciente mantêm o estado do corpo dentro dos estreitos limites e da relativa estabilidade necessárias à sobrevivência. (Damásio, 2004:42)

A imagem de si mesmo é condicionada por uma variedade enorme de fatores externos e da forma como os elaboramos internamente. A imagem de si mesmo é algo que se constrói e que serve de matéria-prima para a construção identitária (Kaufmann, 2005:63), mas que, reiterando, é o reflexo do que o meio reflete de nós-próprios sobre o nosso ego. O sujeito procura uma conciliação com a sua verdadeira imagem de si, aquela que tenha a ver mais com os seus desejos e interesses genuínos, muito embora estejamos frequentemente perante imagens de si deturpadas por entidades entrepostas entre o nosso *id* e o nosso *ego*, muitas vezes formando a *persona*, desviando-nos do *self*.

A expressão dos meus alunos: os afetos como aproximação à sua identidade

Perante a partilha dos trabalhos, vi-me confrontado com várias vias de procura da identidade, ora falando de sentimentos, ora de preocupações sociológicas, ora de anseios. As suas ideias foram a expressão de modos de falar destas realidades foram uma projeção de suas idiosincrasias.

Quando uma aluna me diz que o seu trabalho (Figura 1) "foi inspirado nas vítimas de problemas psicológicos, nomeadamente, a depressão", sinto a aproximação possível e livre, mas indireta, ao íntimo da sua vida particular (pois refere que decidiu fazer este trabalho, porque a depressão lhe é muito familiar dado pessoas conhecidas terem sido vítimas dela mesma). Digo "indiretamente", pois era suposto que a obra, através da sua materialidade, servisse de metáfora, como o assumiu a aluna, quando diz que "o despertador revestido por lâminas simboliza a dor de ter de acordar para viver mais um dia começando, como por exemplo, a ter pensamentos de automutilação" e, acrescentando, que essa suposta a vítima começaria a se isolar de todas a

pessoas — o que a aluna associou ao isolamento do despertador dentro da caixa.

É recorrente a ideia de caixa como invólucro que esconde os sentimentos mais profundos, em que se protegem os afetos e se guardam memórias para partilhar com quem nos entenda. Por exemplo, nas palavras de outro aluno (Figura 2), “a vida é uma caixinha de surpresas com coisas boas e más, sendo estas ultrapassadas por entre obstáculos”.

A caixa trata-se de uma metáfora para falar de algo mais interno e escondido, muitas vezes doloroso, como o refere o aluno relativamente à parte de cima (exterior) do seu trabalho, dizendo que é dedicada ao sofrimento ao longo da vida.

Torna-se de facto evidente que estes alunos, perante problemas, até conseguem contornar as dificuldades, mesmo que se tenham que deparar por dilemas e incertezas, como o indica o facto de, segundo este aluno, “o interior [da caixa] onde está o labirinto representa as decisões que vamos ter ao longo da vida” sendo que, diz ele, “esses caminho podem levar-nos à morte ou a triunfar na vida” e, reforça, “o interior, onde estão as borboletas, representa os triunfos que vamos ter ao longo da vida”.

Torna-se claro que os alunos gostam de falar do que sentem e, embora dominados pela tecnologia do virtual, têm uma vivência emocional que não oprime determinadamente, mesmo que tenham consciência de que a vida não é algo de predefinido e claro e que exigem uma diversidade de adaptações. Veja-se que o aluno que fez a seguinte trabalho (Figura 3) declara que a mesma pretende “mostrar a interação da vida do ser humano a um puzzle”.

Para além disso, contata-se que os alunos não estão alienados e que estão cientes de que há obstáculos e necessidade de os ultrapassar, pois, diz este aluno, “é fácil destruir a vida de um ser humano como um puzzle, mas é difícil reconstruir essa vida humana de novo como o puzzle”. Podemos mesmo constatar a consciência da complexidade das relações interpessoais nas palavras do aluno, quando este afirma que escolheu um coração e um puzzle para simbolizar esta interação frequente nas nossas vidas.

Ainda em relação à complexidade dos problemas de que os adolescentes começam a ter consciência particularmente nestas idades, com uma incerteza inquietante, mas com um grau de maturidade suficiente para as resolver.

Veja-se que, como o afirma esta aluna, em relação ao seu trabalho (Figura 4), “se o mundo não é bem como imaginavas, não te preocupes, pois por vezes as coisas boas não acontecem sempre que queremos mas sim por mero acaso”, ao que acrescenta, “se achas que tudo está a dar certo, não te concentres só nas coisas boas, pois mais tarde ou mais cedo as coisas más da vida virão e, quando não souberes que atitude ter ou que caminho seguir, não te preocupes pois as pessoas de

verdade estarão lá para te apoiar, pra te dar a mão quando for preciso e acima de tudo não te vão julgar pelos erros que cometeste!". O que, vai no sentido de que, no caso particular desta aluna, já sente um certo grau de identidade para além da natural identificação, como o comprova a sua afirmação de que "até porque sabemos que ninguém nesta vida, nem neste mundo é igual a ninguém!".

Torna-se claro de que alunos nestas idades têm facilidade em falar de sentimentos em geral, mas também de afetos em particular, como, por exemplo, a aluna que, a propósito do seu trabalho (Figura 5), afirma que "o amor é uma das razões do nosso viver", acrescentando que "o amor é um sentimento forte, bom e é um fogo que arde dentro de nós quando estamos apaixonados". Aproveita a sua obra para descrever a sua perspetiva sobre o amor dizendo que "quando temos um desgosto de amor, desistimos de tudo e ficamos a pensar que nunca mais vamos conseguir ser felizes e que nunca mais encontrar uma pessoa que nos ame e que nos faça acreditar de novo no amor".

De facto, uma das características mais importantes para a sua identidade, não será ser diferente, mas relacionar-se afetiva e fortemente com outras identidades, o que na realidade parece ser o ideal para se sentir a si mesma. Veja-se que a aluna afirma que "o amor nem sempre é correspondido, mas nunca devemos desistir do amor porque é uma parte de nós que nos faz permanecer alegres e com vontade de viver". Amor que, nas palavras dela, não é uma predeterminação de chegada ou de partida, mas um percurso natural, pois, diz ela, "mesmo no amor, só temos de esperar um pouco pois tudo vai acontecer no tempo certo".

Esta aluna conclui o seu testemunho, referindo que o seu trabalho se resume no Amor, porque os adolescentes da idade dela têm muitos desgostos de amor e sofrer de amor ou por amor é uma dor, um sofrimento enorme e terrível que por vezes nos leva ao limite, que os põem de rastos, não têm alegria, nem vontade de viver, passam a parte do tempo a chorar, sem vontade de sair, de se divertirem, não têm vontade de fazer nada.

A reforçar a ideia que se vem descrevendo, repare-se em mais um exemplo, da aluna que diz, relativamente ao seu trabalho (Figura 6), que no seu trabalho, utilizou uma caixa coberta por lã que significa o desenrolar doce de todos os seus amores, tanto familiares como pessoais, as molas com os corações significam os amores mais importantes para ela e que ela vai levar para o resto da sua vida. Os corações soltos no fundo da caixa significam alguns amores do passado e outros amores que eu ainda vou descobrir no futuro.

Os alunos gostam e têm necessidade de falar do que sentem e das crises sentimentais pelas quais passam e fazem-no usando a metáfora e o símbolo. Por exemplo, a aluna que fez o seguinte trabalho (Figura 7), afirma que "o coração

simboliza a vida, a cobertura feita de bocados de jornal representa as vivenciais más pelo qual toda a gente passa ao longo da vida” e não se trata só de os exprimir mas de os descrever, como o indicam as seguintes palavras: “essas vivências, muitas vezes quebram-nos o coração”. A metáfora é de facto um elemento poderoso de expressão e de exteriorização que permitem dizer coisas como: “a junção com os fósforos, assim como na vida basta um momento e tudo muda; é como o acender de um fosforo e em segundos apaga-se” e desabafar com o professor com a liberdade com estas palavras chegam a si: “o motivo pelo qual fiz este trabalho foi a fase menos boa pela qual estou a passar, por vários acontecimentos negativos que se sucederam recentemente”.

Conclusão

Poderá verificar-se que os alunos têm uma necessidade natural e espontânea de falar dos seus sentimentos, das suas fragilidades e tudo o resto que lhes cria, nesta fase de maturação, uma certa instabilidade própria do percurso de identificação e da procura de uma identidade que lhes permita uma maior estabilidade. Para o efeito, torna-se facilitador o uso da metáfora num processo criativo de onde, navegando no seu imaginário, emergem os afetos que poderão atenuar os medos e as angústias. Neste caso particular, a escultura substituiu os sujeitos em que se identificam por necessidade, tornando-se ela própria um objeto de identificação através do qual puderam refletir sobre a projeção que fizeram do seu eu, como se o objeto fosse um espelho com quem foi possível um diálogo/monólogo.

Referências

- Charron, C., Dumet, N., Guéguen, N., Lieury, A., & Rusinek, S. (2013) *Dicionário de psicologia de A a Z, 500 palavras para compreender*. Lisboa: Escolar Editora. ISBN: 978-972-592-367-2.
- Damásio, António R. (2004b) *O Sentimento de Si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. 15ªed. Mem Martins: Publicações Europa-América. ISBN: 972-1-04757-0.
- Kaufmann, Jean-Claude (2005) *A Invenção de Si: Uma Teoria da Identidade*. Col. Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-771-816-7.
- Malrieu, Pierre (1996) *A Construção do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget. Col. Teoria das artes e literatura. ISBN: 972-8329-26-1.
- Matos, António Coimbra de (2011) *Relações de Qualidade: penso em ti*. Lisboa: CLIMESI Editores. ISBN: 978-972-796-319-5.
- Mijolla, Alain de (2005). *Dicionário Internacional de Psicanálise*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Imago Editora. ISBN: 978-85-312-1051-8.
- Segal, H. (1975) *Introdução à Obra de Melanie Klein*. Col. Psicologia Psicanalítica. Rio de Janeiro: Imago Editora. ISBN: 978-85-312-1051-8.